

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 753-768	Ниш	април - јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK

Прегледни рад

Примљено: 26. 04. 2012.

Одобрено за штампу: 30. 05. 2013.

Миља Вујачић

Рајка Ђевић

Институт за  
педагошка истраживања  
Београд

## ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ, ПРИНЦИПИ И КАРАКТЕРИСТИКЕ \*

### Апстракт

У раду је дат осврт на основна исходишта на основу којих је настала идеја о инклузивном образовању. Кључна аргументација која подржава инклузију није искључиво образовне природе већ укључује и значајне етичке и социјалне факторе. Дат је преглед различитих дефиниција овог појма. У покушајима одређења појма инклузије и инклузивног образовања постоје различита, често супротстављена стајалишта, што ову идеју чини контроверзном. Инклузија се истовремено односи на друштвене и образовне вредности, али и на индивидуалне вредности појединца. О инклузивном образовању се говори као о концепту, покрету, теорији, филозофији, процесу, образовној пракси, образовној политици. У домену разумевања појединих термина постоји још увек значајна неусаглашеност која на практичном плану производи одређена неразумевања и противречности. Указано је на кључне карактеристике и принципе који стоје у основи овог концепта образовања. Кључни принципи су дефинисани на основу идеја о дечијим правима, једнакости и квалитету образовања.

**Кључне речи:** инклузивно образовање, појмовна одређења, принципи, карактеристике

---

mvujasic@rcub.bg.ac.rs

\* Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011–2014), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011–2014) – које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTUAL DEFINITION, PRINCIPLES AND CHARACTERISTICS

### Abstract

This paper provides an overview of the foundations for the idea of inclusive education. The key arguments in favour of inclusion do not exclusively pertain to education, but involve significant ethical and social factors as well. A review of different definitions of this concept is given. Attempts to describe the concept of inclusion and inclusive education comprise different and often opposed standpoints, making this idea controversial. Inclusion simultaneously refers to social and educational values, as well as to personal values of an individual. Inclusive education is discussed as a concept, movement, theory, philosophy, process, educational practice, and educational policy. There is still considerable disagreement over the understanding of certain terms, which, in practice, leads to some misunderstandings and discrepancies. The paper focuses on key characteristics and principles underlying this concept of education. The key principles are defined based on the ideas about children's rights, equality, and quality of education.

**Key words:** Inclusive Education, Conceptual Definition, Principles, Characteristics

Кључне идеје о инклузији јављају се још половином прошлог века у оквиру различитих цивилних покрета који указују на то да би сва људска бића требало посматрати као индивидуе са својим властитим правима. На основу ових иницијатива настају бројни документи, у којима су формулисане стратешке смернице и стандардна правила изједначавања положаја маргинализованих и искључених група, посебно у погледу остваривања права на образовање. Инклузија је, дакле, као идеја, покрет и данас као пракса произашла из четири важна исходишта (Pašalić-Kreso, 2003): (1) великог броја истраживања која су указала на неравноправности у образовању, сегрегацију, дискриминацију, расизам, сексизам, маргинализацију и стигматизацију; (2) поставки критичких теорија друштва, васпитања и образовања чија су учења допринела покретању њихових реформи; (3) најновијих научних истраживања и достигнућа о индивидуалним разликама, врстама интелигенције, функцијама мозга, емоционалној и социјалној интелигенцији Гарднера, Стернберга, Големана и (4) одредбама Декларације о правима човека, одредбама Конвенције о правима детета, које афирмишу вредност сваког човека и детета, кроз деловање међународних организација на доношењу докумената и препорука за инклузију.

### ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

У покушајима одређења појма инклузије и инклузивног образовања постоје различита, често супротстављена стајалишта, што ову идеју чини контроверзном (Cerić, 2007). Инклузија се истовремено односи на друштвене и образовне вредности, али и на индивидуалне вредности појединца. О инклузивном образовању се говори као о концепту, покрету, теорији, филозофији, процесу, образовној пракси, образовној политици.

Један број аутора у својим дефиницијама инклузивно образовање посматра у склопу ширег појма инклузије. На тај начин наглашава се да је промене у школама немогуће посматрати издвојено од промена које се дешавају у друштву. Термин *инклузија* има порекло у грађанској демократији и правним актима везаним за ову проблематику, те се одатле изводи њено шире значење. Тако се у најширем смислу инклузија односи на процес којим се осигурава да свако, без обзира на искуства и животне околности, може остварити своје потенцијале у животу. Инклузивно друштво карактеришу смањење неједнакости, те баланс између права и обавеза појединца и повећање социјалне кохезије (Centre for Economic and Social inclusion, 2002). Објашњавајући инклузију кроз односе на релацији појединац–друштво, Фреилер (Freiler, према: Cerić i Alić, 2005) уводи термин социјална инклузија и наводи њене три међусобно зависне димензије: (а) просторну: социјална инклузија као блиска социјална и економска удаљеност; (б) односну: социјална инклузија као осећај припадања и прихватања (позитивне интеракције, бити цењен, имати корисне друштвене улоге, учествовање) и (в) функционалну: социјална инклузија као повећање могућности, способности и компетенција. Када се наведене димензије социјалне инклузије разматрају у контексту образовног процеса, онда се може говорити о инклузивном образовању, односно инклузији у ужем смислу. На тај начин, инклузивно образовање је само један аспект социјалне инклузије.

Међународне иницијативе које теже инклузивном образовању тичу се образовања све деце. Ове иницијативе за крајњи циљ имају не само квалитетно образовање већ и инклузивнија друштва. Инклузија се обично широко дефинише као програм у коме деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци без тешкоћа у развоју заједнички учествују у програмским садржајима и активностима. Наглашава се да се активности не одвијају само у учионици већ и ван школе, у оквиру заједнице у којој деца живе (Guralnick, 2001; Odom, 2002). Кључна аргументација која подржава инклузију није искључиво образовне природе већ укључује и значајне етичке и социјалне факторе. Инклузивно образовање води инклузивнијем друштву, кроз промене које се организују на нивоу школа које представљају први организовани облик друштва са којим се деца сусрећу (Sretenov, 2008a). Како

наводи Стабс (Stubbs, 1998), инклузивно образовање је стратегија чији је крајњи циљ унапређивање инклузивног друштва у којем се свој деци и одраслима без обзира на пол, узраст, способности, етничку припадност и потешкоћу омогућава да учествују и дају свој допринос, односно да се образују у складу са својим способностима. Овако схваћено друштво не подразумева да сви његови чланови морају бити једнаки, него да сви, без обзира на наведене различитости, имају једнако право и могућност да учествују у друштвеним активностима.

Са развојем идеје о инклузији права деце са тешкоћама у развоју све више постају предмет интересовања Уједињених нација и других међународних организација. Појављује се низ међународних докумената који проблеме деце са тешкоћама у развоју разматрају из угла дечијих права и једнаких могућности, не само у погледу образовања, већ и укључивања у активности заједнице, из којих су ова деца до тада углавном била искључена. У овим документима идеја инклузивног образовања се промовише са аспекта њеног позитивног утицаја на остваривање дечијих права као што су: право на недискриминацију, право на опстанак и развој, право да живе у својим породицама, право да се њихово мишљење чује и уважи, право на квалитетно образовање. Како наводе неки аутори (Shea & Bauer, 1997), инклузија подразумева да сва деца, без обзира на способности припадају редовном образовном систему. То значи да сва деца имају право на квалитетно образовање и да би, у складу са тим, требало да буду укључена у редовне школе припремљене за овај процес. Инклузија подразумева мрежасти, флексибилан систем у коме се полази од тога да сва деца могу да уче и да се сва деца разликују међу собом у погледу интересовања, способности, етничког порекла, претходних искустава и знања (Grenot-Scheyer et.al., 1996). Инклузија не подразумева да смо сви једнаки, него ствара нови однос према свему што је различито. Њена суштина и вредност је у поштовању различитости међу људима, које би требало искористити за ширење знања, обогаћивање искустава и развој позитивних особина личности. У контексту образовања то значи да сви имају једнако право да се образују у складу са својим способностима. Овакво схватање једнакости доприноси смањивању и искорењивању свих облика сегрегације, подвајања, изолације и дискриминације.

Један број дефиниција инклузивног образовања овај појам доводи у везу са реформама образовних система и стварањем услова за квалитетно образовање све деце. Инклузивна оријентација школе има пуни смисао у оквиру инклузивне оријентације образовног система. Неки аутори (Slee & Weiner, према: Arnesena *et al*, 2007) издвајају два приступа истраживању и схватању инклузивног образовања заснована на два различита интересовања истраживача. Први приступ се односи на тражење практичних решења неких проблема

инклузивног образовања (парцијалне реформе образовног система и школа) док други приступ инклузију види као културну политику која захтева комплетну реконструкцију образовања и нов начин мишљења. Према мишљењу ових аутора, инклузивно образовање представља један од фундаменталних проблема образовања и не представља само смештање у центар оне деце која су маргинализована, већ подразумева радикалне промене образовног система. Инклузивно образовање подразумева логични след промена које захватају школу и образовне системе, који би водили већој једнакости и квалитету образовања све деце (Pašalić-Kreso, 2003). Инклузивно образовање захтева стварање отвореног и флексибилног образовног система у коме је могуће отклонити препреке које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце, па и деце са тешкоћама у развоју. Стварање отвореног и флексибилног образовног система подразумева промене средине, промене ставова учесника у васпитно-образовном процесу и спремност за излазак у сусрет најразличитијим образовним потребама деце. У складу са тим, инклузија се најчешће одређује као процес излажења у сусрет потребама ученика, како би се створиле могућности да деца уче и припреме се за самосталан живот у оквиру редовног образовног система (Radivojević i sar., 2007).

Инклузија није само једна преломна тачка у оријентацији и организацији школе, већ је развој инклузивне димензије школе један континуиран процес промена у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика, наставника, родитеља и чланова локалне заједнице. Ове промене воде ка развоју политике, културе и праксе у школама које излазе у сусрет разликама међу ученицима, стварају услове за идентификовање и отклањање препрека учењу и партиципацији, развијање програма и обуку наставника. Овакво схватање подразумева да инклузија представља одређену образовну политику. Политика се обично тумачи као план деловања прихваћен од стране појединца или социјалне групе. Да би постојао било какав план деловања (у овом случају на пољу образовања), неопходно је да претходно постоје одређени принципи на којима би се то деловање заснивало. Анализа могућности којима школа располаже у погледу квалитетног образовања деце са тешкоћама у развоју подразумева континуирано праћење које за циљ има сагледавање постојећих услова и планирање даљих активности у циљу стварања бољих услова у школи. Школама се сугерише коришћење документа под називом „Индекс за инклузију“ (Booth *et.al*, 2000). Индекс за инклузију представља документ који се састоји од одређених индикатора помоћу којих се прати постојеће стање у школама. Пажња је усмерена на три димензије школског живота: пракса, политика и култура. Индекс за инклузију је замишљен као водич за прикупљање и анализу података о постојећим условима у школама у погледу инклузивног обра-

зовања, као и за добијање смерница у ком правцу би требало планирати даље промене у школама. Стварање услова за инклузивно образовање и развој школе у правцу њене веће инклузивности је у директној вези са креирањем позитивне школске климе. Енглеска канцеларија за стандарде у образовању (Office for standards in education – OFSED) даје следећу дефиницију инклузивних школа у којој је веза са школским етосом (климом у школи) очигледна. Инклузивна школа је ефикасна школа која у средиште поставља добробит сваког појединца. Њена инклузивност се огледа у њеном етосу и спремности да понуди нове могућности ученицима који имају тешкоће у развоју (OFSED, 2000).

Међутим, све актуелнији термини „достизање стандарда“ (raising standards) и социјална инклузија (social inclusion), према мишљењу теоретичара и практичара који се баве овим проблемима, стоје у опозицији један према другом. Иако актуелна истраживања указују на користи од креирања инклузивног система образовања, подаци указују на то да тренутне образовне политике често представљају баријере за остваривање овог циља (Ainscow et. al., 2004).

### *ПРИНЦИПИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА*

Полазећи од права која припадају свој деци, теоријских поставки и појмовних одређења инклузивног образовања, могу се издвојити општи принципи који се односе на овај процес. Један од основних принципа инклузивног образовања је пружање једнаких шанси свима: (а) свако дете има неотуђиво право на образовање, без обзира на индивидуалне разлике; (б) због своје различитости или потешкоћа у учењу деца не би требало да буду дискриминисана или искључена из образовног процеса и (в) њихове потребе су потпуно исте као и потребе остале деце и не постоје оправдани разлози да се деца раздвајају током школовања (Radivojević i sar., 2007).

Инклузивно образовање је као покрет настало у оквиру социјалног модела образовања деце са тешкоћама у развоју у коме се фокус са детета и његовог проблема помера на друштво у целини и његове институције које је неопходно мењати како би се обезбедили услови за адекватан развој деце са тешкоћама у развоју и њихово укључивање у друштвени живот. Социјални модел не третира развојне тешкоће само као индивидуални проблем појединца и његовог неадекватног функционисања него, истовремено, и као проблем неадекватног и неподесног друштвеног окружења и третмана (Radoman, 2003; Sretenov, 2008a; Hrnjica i sar., 2004; Cerić i Alić, 2005). Овај модел подразумева приступ према којем се на децу са тешкоћама у развоју не гледа само кроз њихова ограничења, него и кроз њихове способности и интересе, потребе и права. У складу са тим, Хрњица

(Hrnjica i sar., 2004), указује на следећа два принципа од којих треба poћи у инклузивном образовању: а) свако дете је особена, целовита личност (тешкоћа у развоју најчешће није суштина идентитета детета, дете поседује очуване потенцијале које је потребно препознати и развијати) и б) детету треба помоћи неупадљиво – само тако ће доћи до изражаја очувани потенцијали којима свако дете располаже.

Деца са тешкоћама у развоју се међусобно значајно разликују у односу на своје индивидуалне могућности, тешкоће, начине учења, што онемогућава идентификовање једног, универзалног модела стимулације, који би могао бити успешан код све деце из ове категорије (Sretenov, 2005). Упркос овој чињеници постоји очекивање да је могуће идентификовати опште принципе подучавања деце са тешкоћама у развоју, као и успешне интервенције које се базирају на овим принципима. Опште принципе би требало даље адаптирати за децу са различитим врстама тешкоћа у развоју, као и у односу на узрасне карактеристике, захтеве средине и очекивања у односу на садржај различитих предмета које деца уче, и применити их током креирања инклузивних програма за децу са тешкоћама у развоју. Један од принципа инклузивног образовања односи се на свеобухватну индивидуалну процену детета и услова у којима се оно образује и одраста. Тако, инклузивно образовање подразумева укључивање детета са тешкоћама у развоју у редовне школе само уколико је то заиста у интересу тог детета и остале деце у одељењу (Hrnjica, 1997). Да ли ће дете бити укључено или не, зависи од врсте и степена развојне тешкоће, осталих индивидуалних карактеристика, као и од услова који постоје у конкретној школи.

Важно је истаћи да у процесу креирања инклузивног образовања нема готових решења и да је немогуће развити јединствени инклузивни модел, који би се са истим успехом реализовао у различитим земљама. Досадашње искуство земаља које су већ ушле у овај процес је веома драгоцено, јер указује на све битне елементе овог процеса и даје смернице у погледу начина одвијања неопходних промена. Међутим, у развијању инклузивне образовне праксе у нашој земљи, неопходно је, поред теоријских поставки и практичних решења до којих се дошло у образовним системима других земаља, узети у обзир наше контекстуалне услове (традиција, култура, карактеристике образовног система, финансијске могућности и слично).

### *КАРАКТЕРИСТИКЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА*

Полазећи од теоријских поставки и кључних принципа инклузивног образовања, могуће је издвојити специфичности наставног процеса у редовним школама у којима су укључена деца са тешкоћама у развоју. Инклузивно образовање се посматра у контексту свео-

бухватних образовних промена које су усмерене на превазилажење ограничења традиционалне наставе и које воде ка квалитетнијем образовању све деце, па и деце са тешкоћама у развоју. Промене које би водиле квалитетнијем образовном систему и стварању услова за инклузивно образовање подразумевају мењање имплицитних педагогија наставника, постојање флексибилнијег наставног плана и програма, индивидуализовани приступ ученику (примена интерактивних метода у раду, богатије и флексибилније окружење за учење, индивидуални образовни план, континуирано оцењивање), подстицање вршњачке интеракције и квалитетнију сарадњу школе са родитељима и локалном заједницом.

Један од битних и неопходних услова за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе јесу адекватне имплицитне педагогије односно представе наставника о детету, детињству, дечијем развоју, процесу учења и властитим улогама (Vujačić, 2011). Неопходно је да наставници превазиђу устаљено схватање да просечна деца постоје и да би настава требало да буде усмерена на просек. Уколико наставник прихвати да су сва деца у одељењу особена бића која се међу собом разликују по многим карактеристикама, онда ће бити спремнији да прихвати дете са тешкоћама у развоју. Унапред дат, ригидан план и програм наставнике обавезује да га дословно реализују имајући у виду сву децу у одељењу. То може довести до погрешног очекивања наставника да сва деца у одељењу морају да науче исте ствари у исто време и да сва деца морају да науче све што је предвиђено планом и програмом. То је практично немогуће, имајући у виду бројне разлике које међу децом постоје у погледу способности, интересовања, стилова учења, темперамента и других карактеристика. Инсистирање на усвајању свих прописаних садржаја може утицати на то да се потенцијали које дете у одређеним областима поседује занемаре. С друге стране, инсистирање да дете са тешкоћама у развоју научи и оне садржаје и вештине које због природе своје сметње није у стању да усвоји може довести до неуспеха детета и пада његове мотивације и интересовања за даље учење. Стога је за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовна одељења основне школе важно да постоји флексибилнији план и програм који ће довести до тога да наставници промене своја очекивања. Такође, важно је да наставници превазиђу предрасуду да је дете са тешкоћама у развоју мање вредно од остале деце и да је, самим тим што има тешкоћу, мање способно за учење и партиципацију у групи вршњака. Ова предрасуда је често условљена погрешним приступом детету са тешкоћама, у коме се оно посматра само у односу на проблем који има, а занемарује се личност у целини и бројни потенцијали које дете поседује у многим другим областима у којима нема тешкоћа у развоју (Vujačić, 2011). Мењање ових погрешних



представа и очекивања утицаће на промену евентуалних негативних ставова наставника према деци са тешкоћама у развоју.

У разматрању могућности примене индивидуализованог приступа у контексту инклузивног образовања полази се од тога да су основне потребе све деце исте, да је свако дете индивидуално биће и да је дете са тешкоћама у развоју пре свега дете. Такође, полази се и од теоријски заснованих ставова и практично потврђених уверења да сва деца могу да уче и да сва деца најбоље уче у групи вршњака (Vujačić, 2010). Индивидуализовани приступ васпитно-образовном процесу подразумева да наставник креира активности и климу у одељењу тако да се свако дете осети успешним, а да је при томе суочено са изазовима. Пажљивим посматрањем ученика током часа, планирањем флексибилних и занимљивих активности, прилагођених њиховом узрасту, способностима и интересовањима, наставник може организovati свој рад тако да буде усмерен на ученике. Примена адекватне наставне стратегије за сврсисходно учење значи да наставник примењује различите наставне приступе, активности и средства у циљу одговарања на различитости сваког детета.

Једна од кључних специфичности инклузивне наставе је израда Индивидуалног образовног плана за свако дете са тешкоћама у развоју. Индивидуални образовни план је педагошки документ којим се обезбеђује прилагођавање образовног процеса, намењеног деци одређеног узраста, детету са тешкоћама у развоју, његовим могућностима и потребама (Hrnjica i sar., 2004). Израда Индивидуалног образовног плана је дугорочан процес у коме учествује тим који је састављен од родитеља детета, наставника, стручних сарадника и стручњака различитих профила у зависности од тешкоће коју дете има (Grenot-Scheyer et.al., 1996). Форма Индивидуалног образовног плана варира од земље до земље, од школе до школе, али је садржај, односно структура углавном иста. Основни елементи индивидуалног образовног плана су: (а) подаци о тренутном нивоу развоја детета – развојни статус детета у целини и по областима развоја, очувани потенцијали детета и области заостајања у односу на вршњаке (примарне и секундарне последице оштећења, последице на постизање образовних резултата, последице по социјални развој детета и односе са вршњацима); (б) подаци о годишњим циљевима и задацима; (в) подаци о праћењу развоја детета током године; (г) подаци о интеракцији са осталом децом у одељењу; (д) подаци о посебним образовним услугама које су обезбеђене; (ђ) подаци о потребним индивидуалним модификацијама и (е) подаци о начинима обавештавања родитеља о напретку детета. За свако дете са тешкоћама у развоју циљеви и задаци који су дати у Индивидуалном образовном плану су различити и специфични, без обзира да ли се ради о деци која имају исту врсту тешкоће у развоју. Постављени циљеви који су наведени

у Индивидуалном образовном плану могу се остваривати кроз индивидуални рад са дететом са тешкоћама у развоју или кроз организоване активности у одељењу, заједно са осталим вршњацима. Успех деце са тешкоћама у развоју биће повећан уколико су она укључена у заједничке активности са осталом децом, која ће му бити партнери и модели. Из тог разлога се индивидуални рад са дететом своди на минимум и практикује само у случајевима када поједине активности није могуће организовати у групи вршњака. Крајњи циљ који се жељи постићи Индивидуалним образовним планом јесте подстицање развоја детета на очуваним потенцијалима, његово образовно постигнуће у границама очуваних способности и стварање атмосфере у одељењу у којој ће дете бити прихваћено и задовољно.

У складу са Индивидуалним образовним планом врши се и оцењивање сваког ученика. Предлаже се оцењивање ученика засновано на исходима (Havelka i sag., 2003), односно процењивање индивидуалног напредовања сваког ученика на путу ка дефинисаном исходу. Као основне компоненте процеса оцењивања издвајају се: планирање, праћење, евидентирање, извештавање и вредновање. Овако схваћено оцењивање представља део процеса учења и наставе и стога је наставницима потребна подршка да у оквиру наставе оптимално развију процес оцењивања и да га ставе у функцију напредовања ученика у учењу. Важно је да се поређење не врши према просечним постигнућима деце у одељењу, већ према темпу и нивоу индивидуалног напредовања детета. Акценат се ставља на праћење напредовања ученика (да ли су циљеви и задаци дефинисани у Индивидуалном образовном плану остварени) и доношење одлука о томе шта ће и на који начин ученик даље учити. Један од начина континуираног оцењивања је и оцењивање помоћу портфолија које се користи за прикупљање података о развоју и напредовању детета током времена и разговора са родитељима о детету (Nall, 1996). Портфолио представља смерницу за планирање наставе, указује на развој детета током времена, указује на процес или начин рада, као и на продукт, потврђује напредовање, подстиче комуникацију са родитељима, помаже у евалуацији програма. Коришћење портфолија је у складу са принципима развојно прилагођене праксе и принципима подучавања које узима у обзир комплетну личност детета.

Остваривањем права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама, заједно са вршњацима, стварају се услови за задовољавање бројних људских потреба, које ова деца, у условима социјалне изолације, нису у могућности да остваре. Стога се, у оквиру инклузивног образовања, посебна пажња посвећује социјалном развоју деце са тешкоћама у развоју, развијању позитивних односа са вршњацима и заједничком учењу. У групи вршњака, током организованих активности, уз помоћ одраслог, спонтано се откривају

очувани потенцијали, који представљају најбољу основу на којој ће се даље развијати знање, способности, самопоуздање, независност и позитиван однос према себи и другима. Инклузија омогућава деци са тешкоћама у развоју да успостављају друштвене односе као што то чини већина деце. Бораваћи у групи вршњака, ова деца имају прилику да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин. Током заједничких активности, деца са тешкоћама у развоју стичу осећање сигурности и припадности групи, развијају комуникацијске способности (изражавање потреба, жеља и намера вербалним и невербалним путем), осетљивост за потребе других (вршњака и одраслих), емоционалну контролу и социјализацију (Hrnjica i sar., 2004). Позитивна искуства са вршњацима представљају овој деци темељ за социјална искуства која ће имати у каснијем животу. Подаци неких истраживања (Vujačić, 2003) показују да искуства интеракције са децом са тешкоћама у развоју осталој деци помажу да постану осетљивија за потребе других, да пруже помоћ и подршку и да прихвате постојеће разлике.

У контексту инклузивног образовања партнерство породице и школе има посебан значај и представља неопходан услов за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовну школу. Неопходно је да школа понуди родитељима различите начине и облике сарадње са школом и наставницима. Према мишљењу неких аутора (Barker, Buchan, Dejvis, prema: Hrnjica, 2007) успостављање поверења између родитеља и школског тима представља почетак успостављања партнерског односа. Уколико родитељи препознају да су интереси, приоритети и бриге породице у средишту програма које школа нуди, расте вероватноћа да ће развити чврсте везе са наставницима и постати партнери у осмишљавању и реализацији заједничких активности које су испланиране за њихово дете. Да би остварио успешну сарадњу, наставник би у комуникацији са родитељима требало да показује поштовање, став у коме нема просуђивања и саосећање које се исказује осетљивошћу и разумевањем ситуације у којима се родитељи налазе (Vujačić, 2003). Родитељи деце са тешкоћама у развоју обично претерано и свакодневно стрепе у вези са успешношћу своје деце, па је пожељно да им се редовно преносе сви мали кораци које дете чини ка успеху. За родитеље који имају дете са тешкоћама у развоју веома је корисно да се сусрећу и разговарају са осталим родитељима. У оквиру школе је могуће формирати групу родитеља за узајамно пружање подршке. На овај начин родитељи деце са тешкоћама у развоју имају прилику да размењују информације, дају и примају емоционалну подршку и тимски раде на заједничким проблемима. Кључне улоге родитеља у оквиру сарадње са школом односе се на учешће у тиму за израду и примену Индивидуалног образовног плана за њихово дете. С обзиром на то да родитељи нај-

боље познају своје дете и да је већина родитеља већ успоставила везе са специјалистима и службама које постоје у локалној заједници, они представљају значајан извор података и подршке формираном тиму. На тај начин родитељи су директно укључени у доношење одлука које се тичу њиховог детета, а које су саставни део Индивидуалног образовног плана креираног за дете са тешкоћама у развоју: (а) испитивање, процењивање и постављање дијагнозе њиховој деци; (б) утврђивање очуваних потенцијала њихове деце и области које захтевају образовну подршку; (в) утврђивање специфичних циљева и задатака за сваку школску годину; (г) одређивање услуга које ће њихово дете примати и подршке коју породица жели да прима и (д) одлуке које се доносе на основу процене напретка детета на крају школске године (Vujačić, 2010).

### ЗАКЉУЧАК

Преглед радова који се односе на инклузију и инклузивно образовање указује да се ови појмови одређују на различите начине, што доводи до њиховог недовољног разумевања. Такође, у домену разумевања појединих термина који су у вези са инклузивним образовањем (интеграција, деца са тешкоћама у развоју, деца са посебним потребама) постоји још увек значајна неусаглашеност која на практичном плану производи одређена неразумевања и противречности. Према мишљењу неких аутора (Sretenov, 2005), основни проблем који се јавља у покушају дефинисања инклузије и инклузивног образовања условљен је недостатком прецизних детаља који се односе на примену инклузије на кокретном нивоу, што води недоумицама и тешкоћама. Чак и у оквиру истог система, учитељи, специјалисти за рад са децом са тешкоћама у развоју, родитељи и представници образовних власти инклузију дефинишу и разумевају на различите начине. Највеће дилеме за које не постоје универзални одговори, већ се они формирају од система до система, односе се на следећа питања: да ли је инклузија намењена свој деци са тешкоћама у развоју, која се деца могу укључити у редовне школе, а која не, колико дуго се у њима могу задржати, која врста обуке је потребна наставницима, како процењивати напредовање деце и како обезбедити сарадњу родитеља и стручњака ван образовних система.

Један од проблема односи се и на истраживања образовних пракси у којима се инклузивно образовање реализује. Иако промене које подразумева инклузивно образовање наилазе на подршку многих теоретичара и практичара, постоји мали степен сагласности о томе у којој мери се инклузивни принципи могу применити у пракси, и какав ефекат могу имати на постигнуће деце у инклузивним школама. Резултати истраживања указују на разлике које постоје између

званичне политике земаља које су се определиле за инклузију и актуелне праксе, која укључује и информисаност и обученост стручњака за примену успешних метода у раду са ученицима са тешкоћама у развоју у оквиру инклузивних школа. Подаци који су тренутно доступни не пружају апсолутне доказе да инклузивна школа може да функционише тако да задовољи потребе све деце, укључујући и децу са тешкоћама у развоју, у свим сферама свог рада које укључују програмске и социјалне садржаје (Sretenov, 2008b). Један број истраживања указује на то да се ови процеси успешно одвијају у великом броју школа, али постоје и истраживања која указују на супротне податке. Стога, у овој фази је и даље тешко одговорити на питање шта функционише у области инклузивног образовања, посебно када су у питању интервенције које воде бољем академском постигнућу ученика. Могуће је издвојити следеће проблеме који указују на пропусте досадашњих истраживања у области инклузивног образовања: (а) подаци о ефектима инклузије нису поуздани јер се истраживања одвијају у школама које су идентификоване као инклузивне од стране самих школа или истраживача, а оне то често нису; (б) подаци који се односе на школско постигнуће ученика углавном изостају; (в) већина студија процењује ефекте инклузије на изузетно малим узорцима; (г) упитници и интервјуи са родитељима, ученицима и наставницима обично представљају основни извор информација; (д) реализоване студије углавном нису лонгитудиналне и веома ретко упоређују процесе на нивоу школе у различитим фазама (пре и након увођења инклузивних промена) и (ђ) студије ретко покушавају да утврде узрочно-последичне везе између инклузивних метода у одређеној школи и ефеката на ученике. Уобичајена претпоставка истраживача је да висок степен прихватања инклузивних принципа од стране наставника неминовно води ка већем степену инклузије ученика у пракси.

Процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је изузетно сложен и условљен је бројним факторима који се тичу не само услова у школама већ и ширег друштвеног контекста (финансијски услови, ставови који у друштву постоје према овој деци, организација и повезивање различитих друштвених система, законска регулатива у овој области, јасно дефинисане смернице за реализацију инклузивног образовања). Сви ови фактори се у различитој мери могу позитивно или негативно одразити на квалитет укључивања ове деце у редовне школе. Да би се инклузивно образовање квалитетно имплементирало у образовни систем неке земље, неопходно је да међу кључним актерима постоји разумевање овог појма, као и јасна стратегија која ће дати одговор на питање како ће се одвијати процес њене практичне реализације. Даља истраживања у овој области би требало тако осмислити да се уз помоћ њих дође до поузда-

них и свеобухvatних података о процесу имплементације инклузивног образовања (идентификовање постојећих проблема, сагледавање ефекata и утврђивање потреба и праваца даљег развоја).

### ЛИТЕРАТУРА

- Ainscow, M., T. Booth, & A. Dyson (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No.2, 125–139.
- Arnesena, A., Mietolab, R., & Lahelmab, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools, *International Journal of Inclusive Education*, 11.(1), 97–110.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw L. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Vujačić, M. (2003). Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića – mogućnosti i efekti, *odbranjena magistarska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. (2010). Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. *Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. (2011). Specifičnosti inkluzivne nastave. *Vaspitanje i obrazovanje*, 1, 151–171.
- Grenot-Scheyer, M., Jubala, K.A., Bishop, K.D., & Coots, J.J. (1996). *The inclusive classroom*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Guralnick, M.J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore: MD: Brookes.
- Nall S. W. (1996). Assessment Through Portfolio in the Primary Grades. *Of primary interest*, 2 (2), 157-177.
- Odom, S.L. (2002). Learning about the barriers to a facilitators of inclusion for young children with disabilities. In S.L.Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp.1-9). New York: Teachers' college Press.
- Office for Standards in Education (2000). *Evaluating educational inclusion: guidance for inspectors and schools*. London: OFSED.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U A. Pašalić-Kreso (prir.), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 2–24). Sarajevo: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Radoman, V. (2003). Učenici s razvojnim smetnjama u novoj školi po meri deteta. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 65–70). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radovojević i sar. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Shea, T.M. & A.M. Bauer (1997). *An introduction to special education: A social systems perspective* (2<sup>nd</sup> ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Sretenov, D. (2008a). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

- Sretenov, D. (2008b). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse, u Sulejman Hrnjica (ur.) *Škola po meri deteta 2 – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoj* (str. 20-35). Beograd: Save the Children UK.
- Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. *Enabling Education Network* (EENET). Retrived 16 October, 2003 from [www.eenet.org.uk/theory\\_practice/whatisit.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml).
- Havekla, N., Hebib, E., i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije. Centar za evaluaciju.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. (ured.) (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the Children UK.
- Centre for Economic & Social inclusion (2002). [www.cesi.org.uk](http://www.cesi.org.uk)
- Cerić, H. (2007). Mogućnost konstituisanja teorije inkluzivnog obrazovanja, *Metodički obzori*, 3 (1), 49–62.
- Cerić, H. i Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

Milja Vujačić, Rajka Đević, Institute for Educational Research, Belgrade

## INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTUAL DEFINITION, PRINCIPLES AND CHARACTERISTICS

### Summary

The inclusive movement developed in the 1990s, based on a number of studies that pointed out to inequality in education, critical theory of society and education, scientific research on individual differences, and documents on human and children's rights. This paper provides an overview of different definitions of the concept of inclusion, which differ to a large extent, consequently resulting in insufficient understanding of this concept both in theory and in practice. Inclusion simultaneously refers to social and educational values, as well as to personal values of an individual. Inclusive education is discussed as a concept, movement, theory, philosophy, process, educational practice, and educational policy. In a number of definitions, inclusive education is observed in the context of a wider concept of inclusion, while stressing that changes in schools cannot be viewed separately from changes occurring in society. Due to the development of the social model of education for children with special needs, inclusive education is analysed from the aspect of children's rights and equal opportunities for all children. The majority of authors in this field study inclusive education in the context of comprehensive reforms of the educational system, emphasising the necessity of creating a flexible and open system that would enable quality education for all children. The second part of the paper presents key principles of inclusive education, which primarily focus on a more positive attitude towards children with special needs, with emphasis on a child's personality as a whole and his/her preserved potentials, and not only on the disability. There are no ready-made solutions in

the process of creating inclusive education and it is impossible to develop a unique inclusive model that would be implemented with same success in different countries. The paper points out to key characteristics of the teaching process in inclusive education, such as: changing teachers' implicit pedagogies, introducing a more flexible curriculum, using individualised approach, encouraging peer interaction, and enhancing quality cooperation between the school, parents, and the local community.